

A XVIII-XIX. SZÁZADI NÉMET, OSZTRÁK ÉS OROSZ  
PEDAGÓGUSOKRÓL ÉS KÉPZÉSÜKRŐL

A gazdasági és társadalmi fejlődés a XVII-XVIII. század fordulójára napirendre tűzte a nevelőképzés különböző területeinek kialakítását. Erre az időszakra a gazdasági és a társadalmi életre az ipari forradalom, a gépi nagyipar megteremtése, a feudalizmus és a kapitalizmus erőinek összeütközései, kompromisszumai, a tudományra a gyors fejlődés és a termelőerővé válás felgyorsulása jellemző. Ebben a korban indult meg az a folyamat, amelynek révén "szilárdan beépítették a tudományt a termelés gépezetébe"(1) A polgári gondolkodók nézetei "azon az érzelmes hiten alapultak, hogy ha az ember lerázta magáról az egyház és a királyi uralom bilincseit, akkor pusztán a megfelelő szabad intézmények létesítése és kellő nevelés révén biztosítani lehet az emberi nem korlátlan erkölcsi tökéletesítését."(2) Ebből adódik a nevelés és a nevelők tevékenysége iránt nagymértékű érdeklődés, a nevelői személyiségjegyek egy-egy fontos elemének megfigalmazása. A nevelőképzés tudományosan megalapozott, széleskörű kialakítása azonban még várat magára, a dolgozó tömegek gyermekeinek képzése csak lassan, ellentmondásosan, szűk körben és alacsony szinten bontakozik ki. A tárgyalt időszak második szakaszát a tudatosan szervezett munkásmozgalom, a marxizmus-leninizmus megjelenésétől számítjuk és a nevelők helyzetét, képzését ennek viszonylatában és vonulatában indokolt vizsgálni, erre azonban most nem térünk ki.

Németország nevelőinek és nevelőképzésének helyzetét vizsgálva a 17.-18. sz.-ra jellemző, hogy az oktatás szinte kizárólag a papság kezében van. A tanítók részben papok, részben üllő foglalkozású falusi mesteremberek. Egy 1722-es feljegyzés szerint "a tanítók, ahol egyáltalán iskola volt, leginkább kézművesek, akiknek előképzése általában annyi volt, amit gyermekkorukban az iskolában tanultak... a tanterem gyakran műhely volt... ahol nem ritkán a tanító családja is lakott."(3) A tanítóság összetételét jól mutatja egy 1722-es porosz kabinet rendelet, amely megparancsolja, hogy "az alföldeken sekrestyésekül és iskolamesterekül szabókon, takácsokon, kerékgyártókon és ácsokon kívül más mesteremberek is alkalmaztassanak."(4) 1738-ban Poroszországban rendelet mondotta ki, hogy a tanítóknak intézetben kell végzniük 1806-ban egy kelet poroszországi "Lehler-Treibhaus"-ban (Tanító-Melegház) a 242 növendék közül 109 szabó, 21 cipész, 5 asztalos volt, a többi 25 más szakmából jött és 69-nek nem volt szakképzettsége. Így érthető, hogy még egy 1811-es feljegyzés is arra utal, hogy "a nép képzése tudatlan, goromba, erkölcstelen, züllött emberek kezében volt, az iskolák részben valóban börtönök és fegyházak voltak."(5) Ilyen körülmények között a különböző német fejedelemségek által kiadott iskolaszabályzatok - Szászország, Weimar,

Württemberg - hiába tették az iskolaközösségek feladatává a "tanítók meghívását, akiknek jövedelmét a tandíj jelentette - amit gyakran természetben kaptak meg - nem lévén megfelelő számú és képzett tanító, nem haladt előre az oktatásügy. II. Frigyes 1763-ban többi között elrendelte, hogy "az elemi iskolák tanítói hivatását főleg kiszolgált katonák lássák el." (6)

Az intézményes tanítóképzés egyik első lépéseként Németországban, a pietista Herman France hallei iskolájában - ötféle iskolájának egyikében - seminarium praeceptoriumot alapított 1696-ban, ahová a latin iskola elvégzése után vette fel a legjobb tanulókat. (7)

A 18. században lassú fejlődés történt, így 1806-ban 11 tanítóképző szeminárium volt Németországban, számuk 1825-re további 17-tel bővült, ennek ellenére 1830-ban is a tanítók kevesebb mint fele rendelkezett szemináriumi kiképzéssel. (8) A 19. sz. elején megindult a gimnáziumi tanárképzés is Németországban. Egy 1810-ben kiadott rendelkezés bevezette a gimnáziumi tanároknak az egyetemek filozófiai fakultásain való képzését és ezzel elválasztotta a tanárképzést a papoknak a teológiai fakultáson való képzésétől. 1826-ban a leendő gimnáziumi tanárok számára rendszeresítették az ún. **próbaévet**, amely látszólag a nevelői gyakorlatot szolgálta, valójában a tanárok politikai nézeteinek kipróbálására szolgált. (9) Ez a rendelkezés azt követően történt, hogy 1820-ban megállapították, hogy a tanítók politikai, vallási szempontból nem megbízhatóak és elrendelték 1824-ben, hogy erkölcsi bizonyítványukban elsősorban politikai magatartásukat kell igazolniuk. (10)

A német pedagógusképzésben a 19. sz. első harmadában kialakult a gimnáziumi és elemi iskolai nevelőképzésnek, illetve az egyetemi tudományos utánpótlásnak az a rendszere, amely jól tükrözte a társadalmi osztálytagozódást az ifjúság nevelőinek táborában. Általában a **szegényebb néprétegek** népiskolát végzett gyermekei kerültek a tanítóképző szemináriumokba és onnan vissza népiskolai oktatóknak. A **feltörekvő polgárság** a társadalom középrétege gyermekei közül már többen végeztek gimnáziumot, ahonnan az egyetemre is kerülhettek, majd annak elvégzése után a gimnáziumokban tanítottak. Az **uralkodó osztály** anyagilag tehetős gyermekei az egyetemek elvégzése után - amennyiben arra tehetségük volt - akadémiai pályákon is elhelyezkedhettek. Ez a kép eléggé általános a kapitalista társadalomban szélesülő oktatásügy nevelői állományát tekintve. (11) Az ipari fejlődéssel együtt társadalmi igényként jelentkező szakmai iskolák tanárképzésének még megindulásáról sem tudunk ebben a korban. (12)

Az egyetemen folyó tanárképzést fejlesztendő, 1831 és 1837 között rendelet jelent meg annak érdekében, hogy fejlesszék a tanárok általános műveltségét és metodikai jártaságát. A klasszikus német egyetemek azonban még az 1866-os tanárvizsga szabályzat megjelenése után is szinte kizárólag tudósképzésre koncentráltak, nem pedig a pedagógusok képzésére. (13)

A pedagógusképzést, elsősorban annak szervezett kereteit kialakító rendelkezések azonban nem változtattak lényegesen a néptanítók helyzetén. Jellemző, hogy a tanító "munkakörébe" - ahogyan azt az 1848-as brandenburgi tartományi tanítói konferencia "megszámlálta" 32 "szolgálat" tartozott - így: orgonálás, előéneklés, a templom és a hangszerek takarítása, a toronyóra felhúzója és tisztítása, harangozás, hólapátolás a templomudvaron, vőfélykedés az esküvőn stb. és az esküvő után megvárta, hogy az új pár egy sültet adjon neki "munkabéreként".(14) Ez a megalázó társadalmi helyzet azonos volt a falu legszegényebb embereinek helyzetével. A pedagógusok szociális helyzetére öregkorukban az volt a jellemző, hogy a nyugdíjas tanító fizetésének egyharmadát kapta, de azt utóda zsoldjából vonták le. Mind a pedagógusok nyugdíjazását, mind az özvegyek és árvák anyagi helyzetét csak a század utolsó harmadában rendezték.(15)

A nevelőknek ez a társadalmi helyzete ösztönözte őket arra, hogy egyletekbe tömörüljenek **"szükség egyesületekbe"**, hogy ezzel mindenekelőtt magukon segítsenek, másrészt közös fellépésükkel megpróbáljanak helyzetükön javítani. Az ilyen egyletek egyike a hesseni falusi tanítók egyesülete 1797-ben arra is határozatot hozott, hogy nem végzik a számukra megalázó "mellékszolgáltatásokat".(16) A különböző tanítói egyesületek azonban saját helyzetük javítása mellett síkra szálltak az oktatás, nevelés feltételeinek javítása mellett is, ahogyan erre egy 1842-es porosz rendelet is utal.(17) Mivel a feiudális német állam és az egyház a tanítóság oktatási követeléseit elutasította, érthető, hogy a 40-es évek polgári forradalmaiban, megmozdulásaiban a tanítóság a polgárság szövetségese lett. (18)

1848 április 26-án Berlinben a "Gesellige Lehrerverein" (Tanítók Baráti Köre) határozatai a többi között követelik az iskolák államosítását, ennek megfelelően az egyházi felügyelet megszüntetését, oktatási minisztérium felállítását, tanítói tanácsok létesítését. Állást foglalnak a 14 éves iskolabajárás mellett, követelik mindenkinek tehetsége szerinti egyenlő oktatását. A határozatok részletesen foglalkoznak a pedagógusok helyzeté, a pedagógusok képzése megjavításával is. Követelik, hogy minden pedagógusnak azonos alapfizetést kell adni, amelyre a végzett munka szerint és a szolgálati idő után pótlékot kell adni. A nyugdíjazást, az özvegyek és árvák támogatását az állami alkalmazottakéhoz hasonlóan követelik rendezni. Állást foglalnak a pedagógus "mellékes szolgálatainak" megszüntetése mellett is. A pedagógusképzést illetően az egyetemi képzést tartják szükségesnek, ezen belül az elméleti és a gyakorlati felkészítést egyaránt. Állást foglalnak az egységes pedagógusképzés megvalósítása mellett, szükségesnek tartják, hogy minden tanárjelölt a népiskolában kezdjen dolgozni és felkészültsége alapján kerülhessen magasabb oktatási intézményekbe.(19) Ezek a követelések magukon viselik a francia felvilágosodás és a nagy francia forradalom oktatási követeléseit éppúgy, mint a múlt század első fele neohumanista, német polgári

gondolatokat.

1848-ban megkezdődött a különböző német államok tanítóegyleteinek egyesülési törekvése és több kísérletezés után 1848 szeptember 28-30-án Eisenachban magalakították az **Általános Német Tanítóegyletet**, amely a különböző tartományok tanítóegyleteinek összefogó szerve lett. (20)

Az 1848-as forradalom bukása után a haladó tanítókat kíméletlenül üldözték. IV. Frigyes Vilmos a tanítóképzők tanárainak gyűlésén "bűnös forradalmároknak" nevezte őket, akik "monarchiaellenes szellemben nevelik a gyermekeket", (21) Az 1849 májusában összeült frankfurti tanítókonzferenciát feloszlatták, az elégedetlenkedők Stuttgartban összeülő "törzsparlamentjét" 1849 júniusában württembergi katonák bajonettel zavarták szét. Csupán Szászországban 44 tanítót elbocsájtottak, sok pedagógusnak emigrálnia kellett. (22)

A porosz király a pedagógiai szemináriumokat a nagyvárosokból a kisvárosokba telepítette, hogy ne lehessenek a feudalizmus ellen harcoló polgárság közelében, a falvakba kikerülő tanítókat "ne fertőzzék meg" a polgári követelések. 1851 május 3-án megjelent kivételes törvényében a pedagógusok számára minden demokratikus politikai tevékenységet megtiltott, még az újságot is. (23) Ilyen körülmények között a tanítóképző szemináriumok arra kényszerültek, hogy "az iskolamesterség kézműipari feladataira" készítsék fel a leendő tanítókat. (24)

1866-ban a németek königrätzi győzelme után terjedt el az a mondás, hogy ezt a harci sikert a porosz iskolának és a tanítónak lehet köszönni. Ezért a német uralkodó osztály a polgárság követeléseit ellenére sem változtatott sem a feudális iskolai rendszeren, sem a pedagógusok képzésén. A pedagógusok anyagi helyzete nem változott, jogállásuk az elnyomottaké volt, az özvegyek és árvák nem kaptak állami támogatást, a porosz iskolai szellem változatlanul megmaradt. (25)

A múlt század 60-as éveinek politikai mozgalmi mindekelőtt a kibontakozó munkásmozgalom, hatással volt a pedagógusok politikai arculatára is. Ebben az időben a pedagógusok soraiban mindinkább különválnak a liberális polgári erők, amelyek a polgárságtól várják a porosz oktatási rendszer megváltoztatását és azok a csoportok, amelyek a bontakozó munkásmozgalomtól várnak társadalmi változást. Németország egyesítése után - 1871 karácsonyán - ismét magalakult a német tanító egyesület, amely mostmár - eltérően az 1848-astól - nemcsak a népiskolai tanítókat, hanem a gimnáziumok tanárait is tömörítette soraiba. (26) Ekkor azonban a tanítók közös szervezkedésének megakadályozása érdekében a feudális hatalom legbiztosabb támasza a katolikus egyház is megmozdult és 1872-ben Fuldában létrehozta a Katolikus Pedagógus Egyletet és ezzel megindult a nevelői társadalom felekezeti különválasztása. (27)

A pedagógusképzés szempontjából meg kell említeni, hogy 1865-ben Lipcsében pedagógiai egyetemi szemináriumot alapítottak, amit hasonló követett 1900-ban Szászországban, 1908-

ban Bajorországban és 1910-ben Würtembergben. Ezek az egyetemeken a végzett diákok a "népiskolára képesítő magasabb vizsgát" (Höherere Prüfung für den Volksschuldienst) is letették. 1892-ben Poroszországban egységesítették a tanítók fizetését és 1897-ben minimálták a pedagógus fizetéseket.

A századfordulóig Németországban a pedagógusok zöme az egyházi fennhatóság alól állami fennhatóság alá került, ugyanakkor az egyház változtatlanul biztosítani igyekezett befolyását, amit a tanítóegyletek létrehozása is mutat.

Ausztriában a 18. sz. második felében kibontakozó felvilágosult abszolútizmus - amely mindenekelőtt Mária Terézia (1740-1780) nevéhez fűződik - politikai érdekektől vezérelve tűzte napirendre az oktatást, benne a pedagógusképzés helyzetét is. 1760-ig elsősorban a gimnáziumi és egyetemi képzés volt napirenden, ekkor azonban a királynő létrehozta a Studien Hofcomission-t azzal a céllal, hogy a partikuláris érdekekkel szemben az oktatásügy is kövesse az uralkodó gazdasági és államhatalmi központosító törekvéseit.

Az oktatásügy fejlesztésének kibontakozásakor szükség-szerűen felmerül a nevelői társadalom helyzete, a nevelőkép-zés továbbfejlesztése is. A bécsi iskolamestereknek 1748-tól munkábaállásuk előtt felkészültségi és alkamassági vizsgát kellett tenniük a Szent István Városi Iskola lektora előtt.(28) Ennek ellenére még egy 1770-es iskolákkal kapcsola-tos bécsi beadvány szerint is "a tanítók rosszak, mert ál-talában tudatlanok, protekcióval nyernek alkalmazást anél-kül, hogy alkamasságukat megvizsgálnák." 1771-ben Bécsben létrehozzák az első pedagógusképző intézetet, amelyet 1774-ben Innsbruckban, 1775-ben Kremsben és Klagenfurtban, 1776-ban Linzben újabbak követnek.(29) Egy 1774 február 12-i kancellári. dekretum megfogalmazza, hogy "minden alattvalót helyzete és hivatása szerint a szükséges oktatásban kell részesíteni és ennek érdekében mindenképp alkalmas tanítók beállításáról és utánpótlásáról kell gondoskodni."(30) Az 1774 december 6-án kiadott "Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- und Trivialschulen im sämtlichen Kaiserlichen und Königlischen Erbländern" ("Általános iskolai rendtartás és német nyelvű normál -felső és elemi iskolák számára az összes császári és királyi örökös tartományban.") megvalósítása érdekében az 1773-ban felszámolt jezsuita rend iskolái és paptanítóképző intézetei helyébe újakat hoztak létre. Ezek zömében 3-6 hónapos tanfolyamok voltak, ahol tulajdonképpen az írás-olvasás megtanítása szerepelt a pro-gramban. Így 1774 október 9-10-én egy jegyzőkönyv tanúsága szerint 18 személy tett vizsgát 4 hónapos tanfolyam után Tirolban.(31) Feljegyzések megőrizték azt is, hogy néhány gimnáziumban olyan tanulót, akik nem tudták tanulmányaikat folytatni és vállalták, hogy néptanítók lesznek, a gimnáziumi tananyag mellett néhány különórán felkészítettek kate-kizmusból, zenéből, mezőgazdasági ismeretekből és falusi néptanítónak küldték őket azzal, hogy magánoktatással és al-kalmi énekléssel alacsony tanítói jövedelmüket kiegészítők

pénzt is kereshessenek.(32)

Az osztrák intézményes tanítóképzés kialakításakor a már idézett Allgemeine Schulordnung olyan intézkedést hozott, hogy "minden tanítójelöltnek rendelkeznie kell normál vagy felsőiskolai képzettséggel. Ezzel tulajdonképpen kezdetét vette a világi tanítóképzés Ausztriában.(32) Az 1776-77-es tanévben megindult a reguláris tanítóképzés, sőt a század utolsó évtizedében a tanítónők kiképzésére is létrehoztak kolostori iskolákat.(33)

A 18. sz. második felének tanítóképzése azonban csak kezdet volt, nem nevezhető a mai értelemben vett pedagógusképzésnek, hiszen hiányzott a képzés kialakult rendje, elismertsége, anyagi, tárgyi feltételei. Célja és jelentősége tulajdonképpen csak az volt, hogy törekedtek a tanítókat felkészíteni "a szép és lehetőleg helyes írásra, mindenfajta nyomtatvány olvasására, a négy számolási alpműveletre, a törtékkel való számolásra, a számtani hármasszabályra, valamelyest felkészítették nyelvtanból és kevés módszertani útmutatást is kaptak."(34) Számos korabeli feljegyzés tanúsága szerint azonban ez a felkészítés nagyon gyakran nem volt eredményes.(35)

Az 1806-ban életbelépett oktatásügyi rendelkezés 3 hónapos kurzust írt elő az elemi és népiskolai tanítók felkészítéséhez. Ezt elegendőnek tartotta arra, hogy a leendő tanítókat "a lélek gazdagítására" felkészítsék. A rendelkezés a tanítóképzés állami felügyeletét - amelyet Mária Terézia elrendelt - ismét visszaadta az egyháznak.(36) 1841-ben a tanítóképzés továbbfejlesztése azt jelentette, hogy a "Hauptschule" 3. osztálya után 9 hónapos időtartammal, heti 6 órában végezték leendő tanítók felkészítését.(37)

Az 1848-as polgári forradalom hatással volt az osztrák tanítószág politikai fellépésére is. Ausztriában is annak lehetünk tanúi, hogy a **feudális uralkodó osztállyal szemben a tanítószág a polgári törekvéseket támogatta.** Követeléseik között a pedagógusképzés problémája is szerepelt. 1848 április 21-én a bécsi pedagógusok emlékiratban követelték a pedagógusképzés beépítését az egyetemi képzés rendszerébe.(38) A polgárság tanítóképzési követeléseit az 1848-as forradalmat követően sem szünték meg, amelyek eredményeként 1852-ben elrendelték a kétéves pedagógusképzést - amelynek már külön tanterve volt -, (39) az 1855-ben megkötött egyházi megállapodásban (Konkordát) azonban több tantárgyat elhagytak a tanítóképzésből (honismeret, testnevelés, néprajz stb.)(40)

A múlt század 60-as éveiben az osztrák polgárság mindezekellett Bécsben tovább folytatta a harcot a tanítóképző intézetek továbbfejlesztéséért. 1868 október 12-én többéves küzdelem után - a königgrätzi vereség hatására - a kormány kénytelen volt engedményt tenni és a birodalmi népiskolai törvényben előírták a négyéves pedagógus képzést, a tanítóképző intézetekben.(41)

Ausztriában az egyetemen folyó tanárképzést 1849 augusztus 30-án kiadott rendelet szabályozta és ezt megerősítette

az 1850-es egyetemi tanulmányi szabályzat is. Ennek értelmében a bölcsészkaron tanulmányi idejét három évben határozták meg és ezt követően a leendő tanároknak tanárvizsgáló bizottság előtt kellett ismereteikről számot adni. Ilyen bizottságok Bécsben, Prágában, Innsbruckban, Lembergben és Páduában működtek. Ezt a rendszert 1853 januárjától Magyarországra is kiterjesztették.(42)

Az osztrák pedagógusképzés, amely sok hasonlóságot mutat a német pedagógusképzéssel, tulajdonképpen itt felvázolt formájában maradt fenn az I. világháborúig. A tanító és a tanítónőképzés intézményeinek 1874 május 26-án kiadott szervezeti szabályzata 15 éves korhatárt, polgári iskolát, gimnáziumot vagy reáliskola alsótagozatát határozta meg előfeltételként a négy éves képzést nyújtó tanuláshoz. A tanítóképző intézetek tananyagában a hittan, a pedagógiai elmélet és gyakorlat, a nyelvtan, a földrajz, a történelem és honismeret, a matematika és mértan, a természetrajz, a mezőgazdasági ismeretek, az írás, a szabadkézi rajz és a hegedű vagy ének szerepelt.(43)

Oroszországban a 18. sz.-ban létrejöttek a különböző nemesi magánintézetek" a nemesi gyermekek nagy többségét azonban otthon nevelték és nevelőknek általában francia tanítókat hívtak meg"(44) N.I.Novikov-író szerint azonban "a nemesek nem ritkán francia szakácsokat, fodrászokat szegődtetek gyermekeikhez nevelőnek."(45) A II. Katalin által kiadott 1786-os népiskolai szabályzat - amely Mária Terézia oktatási törekvéseinek jegyeit viselte magán - szellemében minden egyes tartománynak tanítóképző intézeteket nyitottak.(46) A szabályzat 10. §-a kimondja, hogy a felső népiskolák feladata négy év alatt a tantervben megadott tantárgyak - írás, olvasás, nyelvtan, hittan, latin, az iskola közelében használt modern nyelv (görög, német stb.) orosz, számtan, mértan, mechanika, fizika, természetrajz, történelem, földrajz, építészet - előadásán kívül az alsóiskolák tanítóinak kiképzése is.(47)

1804-ben oktatási reformot hajtottak végre Oroszországban, amelynek többi között a pétervári Pedagógiai Intézet is köszönheti létét, ez azonban rövid életű volt és az 1824-ben kiadott tanintézeti szabályzat ismételten a feudális rendiségre épült.(48) A tanítók az orosz feudális uralkodó osztály számára is "veszélyes elemek" voltak, amit az is mutat, hogy 1848-ban egy titkos körözüvény utasította a tanterületi vezetőket, ügyeljenek "a vezetők, megbízottak és tanítók politikai megbízhatóságára".(49) A múlt század második felében létrejövő közigazgatási egységek a zemsztvók (faluközösségek) 1864 után helyileg biztosították a tanítóképzést is, és 1890-től helyileg folyósították a tanítók fizetését. A tanítót munkájára a zemsztvo jelölte, a felügyelő engedélyt adott működéséhez, amit a Járási Iskolatanácsnak kellett megerősíteni. A zemsztvo gyakran női tanerőket is alkalmazhatott.(50)

1878 után a zemsztvo tanítóképzők munkáját fokozatosan

átvették a kialakuló tanítói szemináriumok, amelyeket az 1863-as lengyel felkelés leverése után először a nyugati és baltikumi területeken építettek ki. Ezek 3 éves képzést nyújtottak, amit 1905 után négy évre emeltek. Az intézetbe felvételt azok a 16 éves fiatalok nyerhettek, akik elvégezték a kétosztályos, öt éves tanfolyamú iskolát és sikeres felvételi vizsgát tettek. (51) 1917. január 1-én 171 tanítóképző szeminárium működött Oroszországban. E képzők tantárgyai: a hittan, az orosz nyelv és irodalom, a matematika, a természetrajz, a fizika, a történelem, a rajz, az ének, a pedagógia elmélete és iskolai módszertana voltak. A képzés erős oldalát a pedagógiai módszertani rész képezte, gyengéje az általános ismeretek nyújtása volt. E kevés tanítóképző szeminárium természetesen nem tudott elegendő tanítót biztosítani, így főleg a tanítónők jelentős része 8 osztályt végzett a leánygimnáziumokban. (52) 1872 után Oroszországban megkezdődött a tanítóképző főiskolák szervezése, ahová a szemináriumokból, illetve az ötéves városi iskolákból bizonyos pedagógiai gyakorlattal lehetett felvételt nyerni. Ezen a főiskolákon az oktatás 3 évig tartott és a városi iskolák számára készítette fel a tanítókat. 1917-ben 48 ilyen intézet működött Oroszországban. (53)

Áttekintve a tárgyalt három ország nevelőinek helyzetét, képzését az újkorban, összefoglalóan azt állapíthatjuk meg, hogy a gazdasági, társadalmi, tudományos fejlődéstől, annak követelményeitől nagymértékben elmaradt. Ezért érthető, hogy az oktatásügygel együtt mind a haladó polgárság gondolkodói, de mindenekelőtt a kibontakozó és megerősödő munkásmozgalom vezetői folyamatosan napirenden tartották a pedagógus társadalom, mindenekelőtt a néptanítók helyzetének megjavításáért folyó harcot.

### **Polgári gondolkodók pedagógus képe és pedagógus képzési elgondolásai**

A nevelők, mindenekelőtt a tanítóság kiválasztása, felkészítése, munkája és társadalmi megbecsülése az előzőekben felvázolt helyzetkép alapján messze elmaradt azoktól az elgondolásoktól, amelyek jellegüket tekintve haladó polgári, forradalmi demokratikus vagy népi törekvéseket tartalmaznak és összességükben a nevelés és a nevelő gyakran a realitásokon túli társadalmi jelentőségét hangsúlyozták. E polgári elgondolások között vannak vallási jellegűek és világiak, a társadalmi valóság reális elemzésében gyökerezők és utópikus jellegűek, e sokféleségben azonban találunk olyan gondolatokat, amelyek még mai gondjaink megoldásához is hozzásegítenek bennünket. Másrésről e gondolatok felvázolása lehetőséget nyújt ahhoz, hogy összehasonlítsuk a neveléstörténet jelentős elképzeléseit és koruk reális valóságát. A kettő közötti különbség hatalmas és a kapitalizmus fejlődésének évszázadaiban is aránytalanul kis mértékben csökkent.



A sort J.A.Comeniussal (1592-1670) kezdjük. Comenius tevékenysége kívül esik az általunk tárgyalt országokon, egyetemes neveléstörténeti jelentősége azonban úgy érezzük kötelességünkkel teszi nevelőképének bemutatását, hiszen Comenius "a pedagógia fejlődésében... ugyanolyan szerepet játszik, mint Bacon és Descartes a filozófiában, vagy Copernikusz a csillagászatban..."(54) Comenius műveiben sokoldalúan megrajzolta panszofikus nevelés eszményének nevelőjét is a "hű tanítót"(55), a "polihisztor tanítót", aki "egy osztályon belül... minden tárgyat tanítani képes."(56) Olyan tanítót rajzol meg, akire "mintegy 100 növendék közös oktatását bízuk..."(57), mert "egy iskola vagy meghatározott osztály élén csak egy tanító áll..."(58)

A tanító tevékenységével - társadalmi, didaktikai, módszertani szempontból mindenekelőtt a **Nagy Oktatástanban** és a **Pampaedia** c. művében foglalkozik.(59) A Nagy Oktatástan egyrészt bírálja kora nevelőinek felkészültségét, másrészt keserűen ír arról, hogy a legjobbak magántanítóskodnak. "A nevelők között is kevesen vannak - olvashatjuk a műben - akik értenének ahhoz, hogy az ifjúságba helyesen csepegtessék azt, ami helyes. Ha pedig mégis akadna valahol egy-egy, azt az egyes főurak veszik igénybe a saját gyermekeik külön tanítására, s így a nép nem sok hasznukat látja."(60) Comenius didaktikai megfontolásokból sokoldalúan bizonyítja művében az oktatás mesteriségének hasznát és keserűen fogalmazza meg, hogy a tanítók "... többnyire nem ismerték a tanítás technikáját... s ...kevesen vesztegették el idejüket és fáradságukat,"(61) és miattuk nem kevesen "... az iskolákat többé-kevésbé a gyerekek rémének és az elmék kízókamrájának tekintették."(62) Egyes tanítók a "...sok diktálással és emlékezetbeli szajkózással" a "mértéktelen magyarázással... úgy gyötrik a diákokat, mintha valaki a növény hasítására kis metszőkés helyett dorongot vagy husángot használna."(63) Az ilyen tanítói magatartás helyett Comenius azt tartja fontosnak, hogy a tanítók szeretettel bánjanak növendékeikkel, hiszen, ha "...meg tudják nyerni a szívüket, így gyakran szívesebben vannak az iskolában, mint otthon."(64) Ebben a megállapításban úgy véljük nemcsak tanítói intellemt olvasható, de képet ad a kor gyermekének családi helyzetéről, elnyomottságáról is. A pedagógusról alkotott eme képe végső soron a tanítóképzés hiányosságait is megfogalmazza.

Comenius e művében is mély humanizmusáról és demokratizmusáról tesz tanúbizonyságot, amikor állást foglal amellett, hogy "...nemcsak a gazdag és nemes emberek gyerekeit kell iskoláztatni, hanem a nemeseket, jobbágyokat, gazdagokat és szegényeket, fiúkat és lányokat, városban és falun, községben és tanyákon egyaránt."(65) Nagy érdeme Comeniussnak, hogy állást foglal a nők elnyomottságával szemben, sőt az egyik bibliai apostol mondásával vitatkozva leszögezi "...tehát senki se hozza fel nekem az apostol szavait: nem engedem meg az asszonynak, hogy tanítson..."(66) Számunkra különösen figyelemre méltó az, hogy Comenius a nőket is alkalmasnak

tartja a tanítói munkára, hiszen a 17. sz.-i Európában ez teljesen újszerű és forradalmi követelésnek számított. Csúpan jellemzőként említjük, hogy ebben az időben Franciaországban még az apácakolostorba is "...férfi tanárok kívülről járnak be, hogy a kisasszonyokat némi alapfogalmakkal megismertessék. Nőknek még nincsen jöruk tanítani."(67) A cseh huszitizmus törekvései fogalmazódnak meg a tanítói munka szempontjából ama nagyfontosságú elvárásban, hogy "...a tanító és a növendék egyazon anyanyelvűek legyenek..." A tanítói, nevelői munkával kapcsolatban a comeniusi természetesség-elv fogalmazódik meg abban a megállapításban, amelyben leszögezi, hogy "...az ifjúság nevelője éppúgy, mint az orvosa a természet szolgája, nem pedig ura."(69)

A Pampaedia 7. fejezete, amely részletesen foglalkozik a "mindenség tanítójával" (Pandidascalía) "...azokról az emberekről szól, akik az emberek igazi helyéről gondoskodnak, ők a Pampaedia tanítói, akik megértik, hogy mindenkit a teljesség mércéje szerint, teljesség alapjairól felneveljenek; az ilyen nevelők szükségességéről és arról, amit nekik e műveléshez hasznosítaniok kell."(70)

Comenius művében a következők szerint definiálja a mindenség tanítóját: A mindenség tanítója... a Pampaedia tudósa, "Doktor Pampaedicus", aki képes minden embert az alapokról az emberi természetet alakító dolgok segítségével a tökéletességhez vezetni." (Doctor Pampaedicus, informare gnarus Omnes homines. Omnibus, quae humanam perficiunt naturam, ad efficiendum homines Onino perfectos). (71)

Panszofista emberformálóját Comenius mindnekelőtt a következő szempontok alapján választotta ki: mindegyik olyan legyen, amilyenre a tanítóknak válniuk kell; ismerje a tanuló "saját képére formálásának" művészetét; buzgón teljesítse hivatását. Röviden szólva "alkalmasnak kell lennie panszofisták felnevelésére és akarnia kell ezt."(72) Eme "emberformálónak" (formatores hominum) kiválasztott embernek (hominum selectissimi) kell lennie, aki kegyes, türelmes, becsületes, komoly, szorgalmas, serény és okos."(73) Comenius panszofista emberformálója tehát nem tantágyak oktatója, szaktanára, hanem a felsorolt általános emberi tulajdonságok képviselője, aki képes növendékeit teljes emberré formálni.

Comenios pedagógus képében a Pampaedia nevelőjének eredményes munkájához szükséges feltételeket is megfogalmazza. Ezek között mindenekelőtt azt tartja fontosnak, hogy a nevelő "hivatásának (vocatio) minden feladatát és célját ismerje", de utal a tárgyi feltételekre is, amennyiben leszögezi, hogy "rendelkezzen a szükséges eszközökkel" és nem utolsó sorban "a módszerek teljes gazdagságával" (varieta-ten). (74) Számunkra különösen fontos az, hogy Comenius a nevelőmunkáról, mint hivatásról beszél és e hivatástudat fontosságát az első és alapvető pedagógusi kritériumok között kezeli. Comenius nevelőjének olyanná kell formálnia az embert, aki "... a valót ismeri, a jót akarja és a szükségset megcselekszi". (75) Comenius a tanítói munka tartalmi,

didaktikai és módszertani követelményeit abban látja, hogy tanítójának mindenekelőtt betekintése legyen a mindenségbe (universalitas) ezáltal mindenkivel a mindenséget taníthatja, tanítását jellemezze az egyszerűség (simplicitas), amellyel biztos eszközök birtokában a biztos cél elérhető és a frissesség (spontaneitás), változatosság, hogy mindent kellemesen és jókedvűen végezzen, mint a játékot. Az iskola-játék - (scola-ludus) elve jelenti nála az emberi művelődéshez vezető utat a tanító szempontjából."(76) "Minden iskolát, amelyet még zúzóalmok és munkabódék, játékhelyeké kell alakítani" írja Comenius a tanítói célok elérése eszközeinek felsorolásánál.(77) Comenius alapos tanítást követel tanítójától, ami nála azt jelenti, hogy "megbízhatóan és biztosan, kellemesen és vidáman, gyorsan és mindenképpen okosan" kell tanítani.(78) Comenius sokoldalúan összegyűjti azokat a nevelélméleti, didaktikai feladatokat, amelyek révén a tanító céljának elérése megvalósulhat. Ezek közül csupán néhányat kívánunk felsorolni: A skolasztikus verbalista tanítással szemben Comenius azt vallja, hogy "az emberek rá kell szoktatni arra, hogy a tökéletes utakat képesek legyenek végig járni,"(79) sőt ennél tovább megy és **permanens nevelés** gondolatát fogalmazza meg, amikor leszögezi "meg akarjuk valósítani minden ember olyan tartós formálását, hogy ne essen vissza, nehogy elfajuljon."(80)

Comenius pedagógus képének e vázlatos összefoglalásával csupán utalni kívántunk arra, hogy egész munkásságában jelentős hely jut a nevelőnek. Míg elődei a nevelő munka néhány vonását foglalmazták meg, Comenius átgondolt koncepciót hagyott ránk. A nevelőnek szánt társadalmi rang - amellyel már az utópikus szocialistáknál is találkozunk - nála szintén felvázolást nyert, és eltekintve idealista világnézetétől, számos időtálló elemet tartalmaz. Comenius neveléstörténeti jelentőségét egyáltalán nem csökkentí, csupán témánk szempontjából helyének kijelölését segíti elő annak leszögezése, hogy kiemelkedő teoretikus, egyszerű tanító, de nem oktatáspolitikus, így nagyértékű gondolatainak anyagi, szervezeti és más feltételeit illetően, egyrésztől nincsenek konkrét elgondolásai, másrésztől nincsenek lehetőségei, céljai társadalmi méretű megvalósításának elősegítéséhez. Így nem is foglalkozott a pedagógusképzés modelljének kidolgozásával, hanem mint maga is gyakorló pedagógus, mindenekelőtt - és ez önmagában is nagyon fontos - az egyes nevelő tevékenységéhez adott fontos didaktikai útmutatást.(81)

**Németországban** a nevelőképzés 18. sz.-i megfogalmazói között meg kell emlékeznünk J.B.Basedow (1733-1790) Ch.G.Salzmann (1744-1811) és E.Trapp (1745-1818) munkásságáról. A német filantrópizmus eme képviselői, akik "az egyéni és társadalmi jólét fokozására"(82) akarták az ifjúságot, az ipari kereskedelmi burzsuázia igényei szerint felkészíteni, a pedagógus képzéssel is foglalkoztak. Basedow szerint az iskolázásnak a 4-5. évtől a 15. évig kell tartania és "minden osztálynak legyen meg a maga tanítója"(83) Ebben az osztálytanító szemléletben mindenképpen felfedezhetjük Comenius

hatását. A tanítók alkalmazása előtt gyakorlati alkalmassági vizsgálatnak kívánja alávetni, amelynek révén mindenneke-lőtt figyelemmel kell lenni a jelölt erkölcsére, helyes gyermekszeretetére, természetes rátermettségére, gondolatainak gyors és jó kifejezésére, egészségére, kedélyére, nemkülönben arra, hogy gyorsan meg tudja-e tanulni, amit nem ismer, és "ami a legfontosabb, milyen fokon ismeri mindazt, amire másokat tanítani kell." (84) Basedow azonban nemcsak a tanítóválasztás elveit fogalmazza meg, hiszen, mint írja, "...a vizsga... csak segít jó tanítókat keresni azok közül, akik vannak, és nem tud képezni." ...éppen ezért "a képzés érdekében szemináriumok elkerülhetetlenül szükségesek... minden tartományban." (85) A szeminárium befejezését követően olyan bizonyítványt tart szükségesnek kiadni a tanító számára, amely jobban tájékoztat alkalmasságáról, mint egy vizsga. (86) Basedow éles ironiával ír arról, hogy az egyébként is rossz feltételek mellett milyen sok helyen nem a képesség szerint történik a tanítóválasztás, hanem attól, hogy a jelölt "... a családba tartozik... csinos nővére van ... rokona a hivatalnoknak stb." mindezek "a fontos iskola csodálatos alapjai." (87) Basedow álláspontjában mindenképpen jelentős a tanítói alkalmasság megvizsgálásának megfogalmazása és a tartományonkénti tanítóképzés, amely a korabeli német viszonyokhoz képes nagy fejlődést jelentett volna. Ugyanakkor Basedow e művében nem találkozunk a tanítóképzés tartalmát, szerkezetét, rendjét meghatározó gondolatok kifejtésével. Tudunk arról, hogy Basedow más írásban is foglalkozott a pedagógusképzés kérdéseivel.

A filantropisták heterogén mozgalmán belül "a leginkább konzervatív Salzmann" (89) is foglalkozott a "nevelők nevelésének tervével". (90) Salzmann írásában nem a nevelőképzés szerkezete és konkrét programja szerepel, hanem inkább a nevelővel kapcsolatos fontos tulajdonságok, illetve azok elérésének módja. Így írása bevezetőjében leszögezi az önnevelés, az egészséges életmód fontosságát, mint nevelői tulajdonságot, megfogalmazza a vidámságot, mint fontos tanítói magatartásformát. (91) A tanító számára fontosnak tartja, hogy "tanulj meg a gyerekekkel beszélni és foglalkozni... törekedj a gyermekekben világos ismereteket kialakítani a természetéről". (92) Állásfoglalásából az is látszik, hogy a nevelést megtanulhatónak tartja. A természet iránti érdeklődésben a francia felvilágosodás hatását lehet felfedezni. A tanító feladatai között utal arra is, hogy "tanuld meg a kéz használatát" (93), ami az ipari technika kezdeteinek a nevelésben való alkalmazására utal. Fontosságot tulajdonít a tanító és a család kapcsolatának és annak, hogy e kettős hatással a gyermekben kialakuljon a belső kötelességérzet. (94) A példaadás fontosságára utal az a megállapítás, mely szerint "úgy cselekedj, ahogy tanítványaidat cselekedtetni szeretnéd". (95)

Foglalkozott a tanítóképzés kérdéseivel, E. Trapp az "elmélkedő", aki "a legelső és sokáig a legutolsó ember, aki Németországban külön pedagógiai tanszéket foglalt el" (96),

"A jövő nevelőjének neveléséről" c. írásában.(97)

A 18. sz. második felére azonban Németországban nem a tanítóképzés jelentős fejlődése volt a jellemző, hanem sokkal inkább az, hogy - F. Engels szavaival - "...nem volt művelődés, nem volt eszköz, amellyel hatni lehetett volna a tömegek értelmére,..." éppen ezért "...e kor minden figyelemre méltó művének szelleme kihívás és lázadás az egész akkori német társadalom ellen."(98)

A nevelők helyzetét és képzését élesen kritizálók között e korban mindenképpen utalnunk kell J.G. Herder (1744-1803) tevékenységére, aki nagy súllyal küzdött a tanítóképzés színvonalának emeléséért és az akkor oly nyomorúságos megélhetést nyújtó tanítói hivatás nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsüléséért.(99) Herder, aki maga is részt vett mind az oktató munkában, mind az oktatásügy irányításában, a gyermek nevelésében a szorgalom mellett nagy jelentőséget tulajdonított a "derék tanító vezetésének".(100) Herder a tanító társadalmi jelentőségét összehasonlította a papok társadalmi jelentőségével és megfogalmazta azt - ami a 18. sz. második felében egyáltalán nem volt természetes - hogy "a tanítóknak minden esetre nagyobb a jelentősége és nélkülözhetetlenebb a hasznossága az állam számára, mint a papoknak."(101) Ugyancsak a kor kiemelkedő kultúrpolitikusai között - akinek a pedagógusképzésre hosszú ideig mérhető hatása volt - kell megemlékeznünk Wilhelm von Humboldttról (1767-1835), aki látva és bírálva a kor "pedagógia mentes pedagógusképzését" megszervezte a pedagógiai tanszéket a berlini egyetemen és ezt a modellt követte a breszlai, bonni, müncheni pedagógusképzés megszervezése is - sőt hatása részben osztrák közvetítéssel a magyar egyetemi képzésre is jelentős. A tanítói munka társadalmi presztízsének emelése mellett száll síkra az ismert filozófus J.G. Fichte (1762-1814) is, aki szerint "a tanítást oly szent és tiszteletre méltó dolognak kell feltüntetnünk, amely teljes figyelmet és koncentrálttságot követel, és amelyet nem lehet valami más foglalkozás mellett befogadni."(102) Vagyis Fichte egyrészt állást foglal a tanítás mesterségére való felkészítés mellett, másrészt az ellen a korabeli társadalmi gyakorlat ellen, amely közismerten szociális okok miatt a tanítói munkát nem tartotta fő tevékenységnek.

A tanítói munkát fontos társadalmi feladatnak tartotta F.E.D. Schleiermacher (1768-1834) is, ugyanakkor szerinte a néptanítót nem képezni, hanem a nép soraiból választani kell. "A néptanító - olvassuk egyik írásában - a legfejlettebb és legképzettebb ember a nép soraiban..., a külön képzettségűek az egyén okos kiválasztásával pótolhatók."(103) A néptanító választásának gondolatát a nagy francia forradalom társadalmi gyakorlatának átvételeként ítéltük meg Schleiermacher nézeteiben.

E rövid áttekintés is mutatja, hogy a német kultúra történetében, miközben a 18. sz. második felében és a 19. sz. első felében az irodalom és a filozófia kiemelkedő személyiségei éltek és alkottak - köztük J.W. Goethe, F. Schiller,

E. Kant, F. Hegel és a témánk szempontjából is legkiemelkedőbb személyiségek K. Marx és F. Engels a neveléstudomány, a pedagógusok helyzete és képzése alig mozgult korábbi állapotáról. A meginduló szemináriumi képzés és az egyetemi tanárképzés minőségileg mindenképpen újat jelentett, de hatása a társadalom széles nevelésügyére még nagyon elenyésző volt.

A tanítók helyzetének éppen a változatlanlanság miatt is élesszemű kritikusa, megjavításának kiemelkedő harcosa volt **W. Diesterweg** (1790-1866), akinek "minden kortársánál nagyobb része van a német iskola fejlődésében, tanítóinak képzésében és a tanítóság felemelésében." (104) Diesterweg tevékenységében "nem a gondolat eredetisége, hanem a klerikális és a porosz tanügyi reakcióval szemben az iskola és a tanítóképzés haladó szellemű átalakításáért vívott bátor, kitartó küzdelme által emelkedik ki a nevelés történetéből. (105) A tanítók társadalmi helyzetének javítása érdekében nagy jelentőséget tulajdonított a különböző egyesületek létrehozásának, mert mint írja "az egyesülés a legjobb út a tanító jogi és anyagi helyzetének megjavításához, mert az egyedülálló tanító védtelen, kiszolgáltatott, tehetetlen." (106) A reakciós porosz tanügyi szabályzatok ellen harcolva írásai-  
ban és parlamenti beszédeiben kiáll a tanítók állami alkalmazása mellett, fontosnak tartja, hogy "a tanfelügyelők szakemberek legyenek, tényleg működő vagy működött gyakorló tanítók sorából válasszák ki őket", követeli, hogy szabályozzák a tanítók rosszabb helyekről a jobb helyekre való előléptetését, és követeli, hogy a tanítók állami alkalmazásának szellemében "a tanítói hivatalt válasszák szét az egyházi és egyéb hivataloktól". (107)

Diesterweg sokoldalúan foglalkozik a pedagógusképzéssel, hiszen három évtizedig maga is tanítóképző intézeti igazgatóként dolgozott. A tanítóképzés szerkezetét tekintve a hároméves kurzus általánossá tételével kívánja megvalósítani (108), és a képzésben együttesen tartja fontosnak az elméleti és a gyakorlati képzést és ezáltal határozottan szembenáll a porosz szemináriumi tanítóképzés "diktálási" rendszérével. Diesterweg határozottan fellép az 1848-as forradalmat követő porosz kormányzati gyakorlattal szemben amelynek révén - mint erre utaltunk - a tanítóképző szemináriumokat a kisvárosokba helyezték át. (109) Ahogyan állást foglal a tanítóképzők állami alkalmazása mellett, úgy annak szellemében elutasítja a tanítóképzés fennálló gyakorlat szerinti felekezeti megosztottságát. (110) A tanítóképzés eredményes megvalósítása érdekében állást foglal a gyakorló iskola működése mellett, mert mint írja "egy szeminárium gyermekiskola nélkül olyan, mint az épület alap nélkül. (110/a)

Diesterweg nagy jelentőséget tulajdonított nemcsak a tanítók képzésének, hanem továbbképzésének is. "A tanító - írja - csak azon mértékben és fokon hat másokra nevelőleg és képzőleg, amennyiben magát is nevelésben és képzésben részesíti, és csak addig képes valóban nevelni és képezni, amíg saját nevelésén és képzésén munkálkodik. (111) A továbbképzés

tartalmát tekintve fontosnak tartja a szakmai, a pedagógiai könyvek, a szentírás, a német klasszikusok olvasását(112), amely jól kifejezi Diesterweg idealista életszemléletét ép-púgy, mint a tanítói munka továbbfejlesztéséért folyó küzdelmének részben ma is elfogadható tételeit. Diesterweg, akit gyakran neveznek a "német tanítók tanítójának", abban a korban élt, amikor a polgárság Németországban a feudális viszonyok között még számos haladó törekvést is képvisel, de ugyanaz a polgárság már több kérdésben kiegyezik a feudális uralkodó osztállyal, éppen azért, mert megjelenik a munkás-ság, a munkásmozgalom, a társadalom megváltoztatásáért eredményesen vívott küzdelem egyetlen letéteményese. Diesterweg nem ismerte fel azt, hogy a tanítóság társadalmi helyzetének megváltoztatásáért folyó küzdelmet csak akkor lehet eredményesen vívni, ha az szervesen kapcsolódik a munkásosztály küzdelmeihez, a munkásmozgalomhoz. Neveléstörténeti jelentősége a pedagógusok, a pedagógusképzés fejlesztése szempontjából, mégis messze kiemelkedik korának kultúrpolitikai átlagából.

Oroszországban a tanító helyzete és a tanítóképzés kérdései különböző formában és módon, de helyt kapnak, mind a forradalmi demokraták, mind Usinszkij és Tolsztoj munkásságában.

A forradalmi demokraták sorában V.G. Belinszkij (1811-1848) élesen bírálja korának tanítóit durvaságukért, gorombaságukért. "Vérzik a szívünk - írja - ha az ostoba tankönyvekre és a barbár pedagógusokra gondolunk, hiszen közös erővel megölik az ifjú tehetségeket."(112/a) Hasonlóan elítélő véleménnyel van korának tanítóiról N.G. Csernyisevszkij (1828-1889) is, aki szerint "a tudomány nem az iskolákban van, az iskolákban a műveletlen emberek fontoskodó korlátoztsága dühöng."(113) Csernyisevszkij azonban már nemcsak a súlyos helyzetet ecseteli, hanem utal annak egyik fontos okára is, nevezetesen arra, hogy "a tanári pálya a legkevésbé előnyösek közé tartozik, azok között a pályák között, amelyek a tanult ember számára kínálkoznak."(114) Csernyisevszkij a pedagógusok társadalmi helyzetének megítélésében azonban tovább is megy és túl a napi szociális kérdéseken, elvi jelentőségű megállapítást tesz, amikor - Marxhoz hasonlóan megállapítja, hogy "a pedagógus ugyanolyan bért munkás, mint a földműves, vagy mint a szatócs. Munkájának meg kell, hogy legyen a gazdasági értéke."(115) A pedagógus társadalmi helyének kijelölése és a pedagógusmunka gazdasági értékének megfogalmazása a termelőerők fejlődése szempontjából az orosz neveléstörténet elmélkedői között valószínűen Csernyisevszkijnél fogalmazódik meg először.

A fiatalon elhunyt N.A. Dobruljubov (1836-1861) ugyan-csak elmarasztaló véleményt képvisel korának nevelőjéről, aki "felülvén erkölcsi vesszőparipájára, a saját tulajdonának, tárgynak tartja a növendékét, akivel azt csinálhat, ami neki tetszik."(116) Dobruljubov ehelyett azt tartja szükségesnek, hogy a nevelők "fejlesszék, ne pedig elnyomják növendékeikben a benső embert..."(117) Dobruljubov kiemelkedő

jelentőséget tulajdonít a nevelés folyamatában a pedagógusi példamutatásnak.(118)

Ahogy Diesterweget gyakran nevezik a német tanítók tanítójának, úgy ez a jelző az orosz kultúrtörténetében K.O. Usinszkijt (1824-1870) illeti meg. Usinszkij az orosz népi pedagógiából kiindulva a pedagógus társadalmi szerepének kijelölését illetően mára is érvényes megállapítást fogalmaz meg, amikor így ír: "...nem a pedagógia, a pedagógusok, hanem maga a nép építi ki a jövőbe vezető utat: a nevelés csak közlekedik ezen az úton, s más társadalmi erőkkel együtt csak segíti az azon való haladásban az egyebeket s az új nemzedékek sorát."(119) Mindez nem jelenti azt, hogy Usinszkij ne tartaná fontosnak a nevelő szerepét, sőt nagy jelentőséget tulajdonít közvetlen ráhatásának(120), hanem tulajdonképpen elutasítja az utópikus szocializmus gondolkodásnál megfogalmazott és az orosz forradalmi demokraták körében is érezhetően jelenlévő, a nevelés mindenhatóságával kapcsolatos téves nézeteket. A tanítói munkát illetően határozottan fellép a testi fenytés bármiféle alkalmazása ellen. Usinszkij szívén viselte a tanítóképzést, hosszú ideig az általa alkotott tanítói szemináriumi tervezet alapján folyt a tanítóképzés Oroszországban, többi között a Zemsztvo Tanítóképzőben is, sőt a középiskolai tanárok képzése érdekében pedagógiai fakultások felállítását is szorgalmazta, ahol mindekelőtt a pedagógiai képzést tartotta fontosnak.(121) Usinszkij nagy gondot fordított a leendő néptanítók gyakorlati képzésére, ezért Diesterweghez hasonlóan ő is állást foglalt a gyakorló iskolák rendszere mellett, amelyet azonban több iskola bevonásával kíván megvalósítani, nehogy a gyakorló iskolák nagyon különbözzenek a "tömegiskoláktól". Máig megoldatlan gondolatokat fogalmazott meg; amikor hangsúlyozta a képzőintézet és a végzett tanulók közötti kapcsolatok szakmai, didaktikai, oktatáspolitikai fontosságát.(122)

A tanítói munkát illetően egészen más nézeteket képviselt L.N. Tolsztoj (1828-1910), aki szerint nincs szükség a tanítóképzésre, hiszen "... a tanítást, amennyire kell, el látják a pópák, a sekrestyések, az obsitos katonák, a vándorok, a zemsztvók csak ezek pedagógiai irányításáról gondoskodjanak."(123) A nevelésügy népi megoldási formáit emeli ki, amikor megfogalmazza, hogy az iskola ugyanaz a ház legyen, amelyben a paraszt lakik "... azokkal az asztalokkal és lócákkal, amelyeken az ebédjét eszi; s nem feketekabátos tanítóval vagy kontyos tanítónővel, hanem olyan tanítóval, aki inget és kaftánt visel, s olyan tanítónővel, aki szoknyát hord és kendőt a fején, s ahol nem 100 gyerek tanul, hanem 5-6 vagy legfeljebb 10."(124) Ami a csoportok létszámát illeti a tanítói munka hatékonysága szempontjából abban egyetérthetünk Tolsztojjal, nem így azonban a nevelésügy népi jellegének ilyenfajta megfogalmazásával. Tolsztoj a tanítói tulajdonságok között a szeretetet tartja döntőnek, hiszen "...ha a tanító egyesíti magában a munkájához és a tanítványaihoz való szeretetet, akkor tökéletes tanító



lesz.(125)

Az orosz forradalmi demokratikus mozgalom gondolkodói közül mindenekelőtt Csernyisevszkij, a század második feléből elsősorban Usinszkij fogalmazta meg a tanítóság helyzetével és képzésével kapcsolatos leghaladóbb gondolatokat, sőt Usinszkij lehetőségei szerint ezek megvalósításához is törekedett hozzájárulni. Gondolataiknak a népi mozgalmakba való gyökerezésével, a neveléssel és a nevelővel kapcsolatos számos kérdésben tovább jutottak számos kortársuknál.

## JEGYZETEK

1. J.D. Bernal: i.m. 352. old.
2. J.D. Bernal: i.m. 353. old.
3. V. Johannes von Driesch - Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung Bd. II. 3. Auflage, Paderborn 1954. (65-66. old.)
4. Heubaum, Alfréd: Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts I. Bd. Berlin 1905. 106. old.
5. Nüchter, Friedrich: Werden und Eigenart der Lehrerverein 9. old. (idézi: Dr. Karl Bungardt: Die Odyssee der Lehrerschaft Sozialgeschichte eines Standes. Frankfurt am Main 1959. 19. lap)
6. J.N. Medinszkij: A nevelés története, Budapest, 1951. i.m. 121. old.
7. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története (1600-1800) Budapest, 1927. 165. old.
8. K. Bungardt: i.m. 29-30.
9. Dénes Magda: Neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Budapest, 1971. 43. old.
10. K. Bungardt: i.m. 32. old.
11. v.ö. Eugen Lemberg: Lehrer und Gesellschaft In: E. Lemberg - A. Bauer - R. Klaus Roeder: Schule und Gesellschaft. Darmstadt 1971. 56-76. lap.
12. W. Richter: Zur Entwicklung der Lehrerbildung in Deutschland, Zeitschrift für Pädagogik 11. fg. 1965. 2627. old.
13. Dr. Felkai László: A tanítóképzés történeti áttekintése a századfordulóig. Pedagógiai Szemle, 1961/5. 433. old.
14. Brinkmann, Albrecht: Geschichte der Dortmunder Volksschule 64. old.
15. K. Bungardt: 24. old.
16. K. Bungardt: 25. old.
17. Pretzel, C.L.A: Geschichte des deutschen Lehrervereins in den ersten 50 Jahren seines Bestehens. Unter Benützung von Robert Rissmanns, Geschichte des Deutschen Lehrervereins Leipzig, 1921. 28-29. old.
18. K. Bungardt: i.m. 46. old.
19. K. Bungardt: i.m. 46-48. old.
20. K. Bungardt: i.m. 51. old.
21. Medinszkij: i.m. 207. old.

22. K. Bungardt: i.m. 56. old.
23. K. Bungardt: i.m. 57-59. old.
24. K. Bungardt: i.m. 60. old.
25. K. Bungardt: i.m. 70. old.
26. K. Bungardt: i.m. 79-80. old.
27. K. Bungardt: i.m. 85. old.
28. Rudolf Gönner: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie, Wien 1967. 26.o.
- 28/aR. Gönner: i.m. 30. old.
29. Dr. Klemens Zens: Die neue Lehrerbildung in Österreich, Österreichische Pädagogische Warte, 1968. 76-79. old.
30. R. Gönner: i.m. 25. old.
31. R. Gönner: i.m. 29. old.
32. Dr. Klemens Zens: i.m.
33. R. Gönner: i.m. 43. old.
34. R. Gönner: i.m. 59. old.
35. R. Gönner: i.m. 59. old.
36. Theodor Neumann: Kleine Geschichte der österreichischen Lehrerbildung, Wien, 1936. 15. old.
37. R. Gönner: 108. old.
38. Th. Neumann: i.m.
39. R. Gönner: i.m. 121. old.
40. Th. Naumann: i.m.
41. Th. Neumann: i.m.
42. Dr. Felkai László: A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig, Pedagógiai Szemle, 1961/5. 434. old.
43. R. Gönner: i.m. 159-160. old.
44. Medinszkij: i.m. 370. old.
45. Medinszkij: i.m. 377. old.
46. Medinszkij: i.m. 371. old.
47. Medinszkij: i.m. 375. old.
48. Medinszkij: i.m. 387. old.
49. Medinszkij: i.m. 389-390. old.
50. Medinszkij: i.m. 494. old.
51. Medinszkij: i.m. 503-504. old.
52. Medinszkij: i.m. 503-504. old.
53. Medinszkij: 504-505. old.
54. Medinszkij: i.m. 101. old.
55. Geréb György dr.: Az Orbis Pictus, mint egyik első illusztrált gyermekkönyvünk, Szeged, 1955. Különnyomat a Tiszatáj 1955. évi 1. számából 13. old.
56. Comenius: A.J. Nagy Oktatástana ford. bev. és jegyzetekkel ellátta Geréb György, Budapest, 1953. 406. old.
57. Comenius: i.m. 208. old.
58. Comenius: i.m. 271. old.
59. J.A. Comenius: Pampaedia, Lateinischer text und deutsche Übersetzung, Heidelberg, 1960. VII. Pandidascalia Die Lehrer des Garzen 159-221. old.
60. Comenius: Nagy Oktatástana 151. old.
61. Comenius: u.ott 155. old.
62. Comenius: u.ott 204. old.
63. Comenius: u.ott 237. old.

64. Comenius: u.ott 246. old.
65. Comenius: u.ott 194. old.
66. Comenius: u.ott 196. old.
67. E. Sullerot: A női munka története és szociológiája, Budapest, 1971. 82. old.
68. Comenius: Nagy Oktatástan, 248. old.
69. Comenius: u.ott 250. old.
70. Comenius: Pampaedia 168-169. old.
71. Comenius: u.ott 170. old.
72. Comenius: u.ott 171. old.
73. Comenius: u.ott 171. old.
74. Comenius: u.ott 171. old.
75. Comenius: u.ott 173. old.
76. Comenius: u.ott 173. old.
77. Comenius: u.ott 197. old.
78. Comenius: u.ott 175. old.
79. Comenius: u.ott 187. old.
80. Comenius: u.ott 187. old.
81. "Comenius didaktikai nézeteinek elemzését lásd Nagy Sándor: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történelmi alakulása és mai helyzete." Budapest, 1962. 21-33. old.
82. Dénes Magdolna: Egyetemes neveléstörténet, 217. old.
83. J.B. Basedow: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 3. Auflage, Dessau 1773. 342. old.
84. Basedow: i.m. 349. old.
85. Basedow: i.m. 349. old.
86. Basedow: i.m. 350. old.
87. Basedow: i.m. 351. old.
88. Basedow: Vorstellungen an Menschen-Freunde 38. §. idézi, R. Gönner: i.m. 22. old.
89. Dr. Berecz János: Fináczy Ernő egyetemes neveléstörténetének módszeréről. Pedagógiai Szemle, 1964/6. 576. old.
90. Christian Goth. Salzmann Pädagogische Schriften Wien Leipzig 1886. 569-590. old.
91. Salzmann: i.m. 571. old.
92. Salzmann: i.m. 579. old.
93. Salzmann: i.m. 581-583. old.
94. Salzmann: i.m. 587. old.
95. Salzmann: i.m. 590. old.
96. Fináczy E.: Az újkori nevelés története, 192. old.
97. E. Trapp: Von der Erziehung der Künftigen Erzieher, idézi: R. Gönner: i.m. 22. old.
98. K. Marx - F. Engels művei, II. kötet, Budapest, 1958. 531-532. old.
99. Dénes Magda: Neohumanizmus... 21. old.
100. J.G. Von Herder: Gesammelte Schulreden Tübingen 1810, 211. lap
101. J.G. Herder: Werke, Ausg. von Suphan XXXI. 760. old. idézi: J.v.d. Driesch und J. Esterheus: i.m. 196. old.
102. J.G.: Fichte: Reden an die deutsche Nation, leipzig, 1945. 24-25. lap.

103. Schellermachers: Pädagogische Schriften, hrsg. von C. Platz dritte Auslage 1902. 314-315. old.
104. Fr. A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Hrsg. von H. Deiters u.a. erste Bd. XIII. old. Berlin, 1956.
105. Dénes Magda: Egyetemes neveléstörténet, 252. old.
106. Dr. Arató Ádám: Diesterweg a tanítók tanítója, Pedagógiai Szemle, 1960/10. 883. old.
107. U.ott 886. old.
108. A. Diesterweg: Wegweiser un andere didaktische Schriften Berlin 1962. 393. old.
109. U.ott 394. old.
110. U.ott 397. old.
- 110/a U.ott 402. old.
111. Tóth Lajos: Diesterweg nevelőképzési és óvodapedagógiai nézetei, Magyar Pedagógia, 1967/1. 109. old.
112. Diesterweg: Wegweiser 406-409. old.
- 112/a Idézi: Pataki Ferenc: Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája, Budapest, 1962. 31. old.
113. Idézi Geréb György: Csernyisevskij pedagógiai nézetei, pedagógiai Szemle, 1954/2-3. 255. old.
114. U.ott 251. old.
115. U.ott 251. old.
116. Pataki ferenc: i.m. 80. old.
117. U.ott 87. old.
118. U.ott 89. old.
119. Kovács Gyula: Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés, Budapest, 1963. 25. old.
120. U.ott 54. old.
121. U.ott 54-55. old. és Medinszkij: i.m. 454. old.
122. Medinszkij: i.m. 455. old.
123. Kovács Gyula: i.m. 82. old.
124. U.ott 82. old.
125. U.ott 88. old.

О немецких, австрийских и русских педагогах и их подготовке в XVIII-XIX вв.

Экономическое и общественное развитие в XVIII веке выдвинуло на повестку дня формирование различных областей подготовки педагогических кадров. Относительно развития история просвещения в одинаковой мере свидетельствует об общих и своеобразных его чертах. Картина, характеризующая это в общих чертах, показывает, что немногочисленные дети бедняков, если имели возможность учиться, зачастую выбирали педагогическое поприще. Среди детей буржуа большинство их после окончания учебы в университете работали преподавателями в гимназии. Дипломированные дети господ, богатых мещан могли работать и в других областях науки и культуры, поскольку при выбранной ими профессии их положение не отягощалось материальными заботами. Часть народных учителей, преподавателей сплотились в организации по защите интересов стали действующей силой в борьбе за буржуазное переустройство, многие из них приняли участие и в рабочем движении.

Подготовка будущих педагогов была сконцентрирована, главным образом, на профессионально-религиозные элементы. Учебно-воспитательная методика была довольно бедно представлена в подготовке педагогических кадров.

Выдающиеся представители истории воспитания многосторонне занимались главными особенностями личности воспитателя. Среди них выделяются мысли Я. А. Коменского, высказанные им в произведениях "Великая дидактика" и "Пампадея". В статье бегло излагаются взгляды И. Б. Базедова, Й. Г. Хердера, В. Дистервега, как впрочем, и взгляды Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого о воспитателе, его подготовке, общественном положении. Обзор формирования структуры подготовки педагогических кадров может расширить наши знания о нашей профессии на протяжении веков; содержательная ценность теории педагогов-мыслителей творческим образом вносит вклад в нашу деятельность на современном этапе.

Über die deutschen, österreichischen und russischen  
Pädagogen des 18. und des 19. Jahrhunderts sowie über  
ihre Ausbildung

Durch die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung wurde die Herausgestaltung der verschiedenen Gebiete der Ausbildung der Pädagogen im 18. Jahrhundert auf die Tagesordnung gesetzt. Die Bildungsgeschichte zeugt sowohl für gemeinsame als auch für eigenartige Wesenszüge dieser Entwicklung. Es geht aus dem allgemein charakteristischen Bild hervor, dass die Kinder der mittellosen Familien, falls sie überhaupt studieren konnten, oft die Laufbahn eines Lehrers eingeschlagen haben. Viele der gebildeten Kinder der bürgerlichen Familien wurden dagegen nach dem Abschluss ihrer Universitäts- oder Hochschulstudien als Lehrer an den Gymnasien angestellt. Die Kinder des hohen Adels und der wohlhabenden Bürger konnten sich nach dem Erwerb eines Diploms auch in den anderen Gebieten der Wissenschaften und der Kultur betätigen, weil ihre Lage nicht durch finanzielle Sorgen bei der gewählten Laufbahn erschwert wurde. Ein beachtlicher Teil der Volkslehrer und Lehrer hat sich in Organisationen zur Wahrung ihrer Interessen vereinigt und wurde aktivem Teilnehmer der für die bürgerliche Umgestaltung geführten Kämpfe, mehrere ihrer Vertreter waren sogar der Arbeiterbewegung nahegekommen.

Die Ausbildung der künftigen Pädagogen war vor allem auf fachliche und religiöse Elemente konzentriert. Die Unterrichts- und Erziehungsmethodik war nur in einem bescheidenen Masse in der Ausbildung vertreten.

Eminente Gestalten der Erziehungsgeschichte haben vielseitig die Wesenszüge der erzieherischen Persönlichkeitsmerkmale behandelt. In ihrer Reihe hat J. A. Comenius hervorragende Gedanken in den Werken "Die grosse Unterrichtslehre" und "Pampaedia" dargelegt. Die Studie erörtert -- wenn auch in grossen Zügen -- die Ansichten von J.B. Basedow, J.G. Herder, W. Diesterweg, N.G. Tschernischewski, K.O. Uschinski und L.N. Tolstoi über den Erzieher, über seine Ausbildung und über seine gesellschaftliche Situation. Der Überblick über die strukturelle Veränderung der Ausbildung der Pädagogen kann zur Erweiterung unserer Kenntnisse über die Jahrhunderte unseres Berufes beitragen, wie auch zahlreiche inhaltlichen Werte der Äusserungen der grossen Denker der Pädagogik zu unserer heutigen Arbeit schöpferisch beitragen können.